

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.К. Лукина  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ В НАЧАЛЬНОЙ  
ШКОЛЕ**

44.04.01 «Педагогическое образование»

44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных  
образовательных маршрутов

Руководитель \_\_\_\_\_ профессор, к.ф.-м.н. В.Г. Васильев\_  
Выпускник \_\_\_\_\_ М.В.Третьяк  
Рецензент \_\_\_\_\_ к. пед.н. С.Ю. Андреева

Красноярск, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ	
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	8
1.1 Анализ структурных элементов учебной деятельности .....	8
1.2 Мотивы в учебной деятельности .....	12
1.3 Структура связи познавательных мотивов и системы учебных действий....	19
2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ И	
ИХ СВЯЗЬ С СИСТЕМОЙ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ .....	27
2.1 Программа эмпирического исследования .....	27
2.2 Результат исследования учащихся .....	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	39
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Протокол диагностики .....	42

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением основными видами учебных действий. Однако учебная деятельность не дана ребенку в готовой форме, она должна быть сформирована. Один из главных выводов теории учебной деятельности по В.В. Давыдову заключается в том, что познавательная потребность, лежащая в основе учебной деятельности, в этой деятельности и формируется. Это диалектическое противоречие определяет общую проблему формирования учебной деятельности, в том числе формирование учебных мотивов [6]. Может быть, это связано с тем, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Проблема мотивации относится к важным психологическим проблемам, ее исследование позволяет приблизиться к пониманию движущих сил, причин, внутренних механизмов поведения человека, частности, поведения ребенка в школе. Понимание механизмов формирования учебных мотивов приблизит учителя к пониманию процессов проектирования и организации учебной деятельности.

Начало обучения в школе позволяет ребенку расширить границы своей жизни, занять новую позицию и приступить к выполнению новой деятельности - учебной деятельности, которая позволяет удовлетворять любознательность ребенка. «Эти познавательные интересы выступают как психологические предпосылки возникновения у него потребности в усвоении теоретических знаний». [15, с.93-94]

«В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основы учебной деятельности. Эта потребность возникает в процессе реального усвоения ребенком элементарных теоретических знаний при совместном с учителем и сверстниками выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач» [6, с. 157].

Так Давыдов говорит о динамике познавательной потребности. От любознательности и познавательных интересов в начале школьной жизни к потребности в теоретических знаниях и потребности в самой учебной деятельности.

«Таким образом, теоретические знания как содержание учебной деятельности являются и ее потребностью. Как известно, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия - с мотивами. Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний. При выполнении учебных действий школьники овладевают, прежде всего, способами воспроизводства тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и через эти способы усваивают содержание теоретических знаний». В процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий» [6, с. 157].

Итак, потребность в учебной деятельности соотносится с усвоением теоретических знаний, мотивы – с усвоением способов их воспроизводства через выполнение учебных действий, направленных на решение учебных задач.

Так определяется связь структуры учебных действий с системой учебных мотивов, побуждающую ребёнка к выполнению учебных действий. Учебная деятельность конкретизирована В.В. Давыдовым через систему учебных действий полностью, а механизмы формирования учебных мотивов в научной методической литературе представлена слабо. «Существенный компонент учебной деятельности – мотивы реализующих её действий. Многие исследователи мотивации учения лишь затрагивают вопросы формирования таких мотивов, но не раскрывают главных особенностей их содержания и формирования» [12, с.196].

Так поставленная проблема требует создание системы мотивов, формируемых учебной деятельностью и обеспечивающие выполнение

учебных действий. Для построения такой системы требуется вскрыть механизм формирования учебных мотивов, возникающие в каждом учебном действии. Это и определяет тему исследования.

**Цель:** изучить механизм формирования учебных мотивов, обеспечивающих выполнение учебных действий.

**Объект исследования:** мотивация, лежащая в основе учебной деятельности.

**Предмет исследования:** механизмы формирования учебных мотивов и их связь с системой учебных действий.

**Гипотеза:** 1) Механизм формирования учебных мотивов обеспечивается сдвигом с исходного мотива - образца действия учителя – на цель достижения результата при решении задач.

2) Механизм формирования мотивов в учебной деятельности заключён в превращении результата, при решении задачи, в освоенный способ действия.

Это связано с тем, что с приходом в школу у ребенка нет потребности в теоретических знаниях. Учитель способствует формированию поисковой деятельности детей, выступая ориентиром и организатором учебной деятельности. Это является стартовой ступенью развития именно потребности. «Когда предмет потребности ещё отсутствует или ещё не выделен во внешнем поле: это – поисковое поведение» [12, с. 2].

Доказательство гипотезы исследования предполагает решение ряда **задач:**

1. Разработать динамичную систему, модель связи учебных мотивов и учебных действий при переходе от одного действия к другому, демонстрирующую логику сдвига мотива на цель

2. Спроектировать и реализовать эксперимент проверки работы исходной модели учебных мотивов по учебным действиям

Исследование проводилось в прогимназии №131 г. Красноярска. В число испытуемых вошли 125 учеников 1 - 4 классов.

**Методологическую и теоретическую основу исследования составили:** работы по теории учебной деятельности (В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Г.А. Цукерман, В.Г. Васильева), а так же работы по исследованию учебной мотивации (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.Г. Леонтьев).

**Методы исследования:** констатирующий эксперимент (определение мотивационной направленности действий при решении неопределённых задач), исследование научной литературы, наблюдение.

**Этапы исследования:** Первый этап (2014-2015гг.) – анализ литературы по теме исследования. Разработка гипотезы исследования, отбор методики для исследования, запуск эксперимента.

Второй этап (2015-2016гг.) – продолжение эксперимента, уточнение методики исследования, обработка и анализ результатов экспериментальной работы, обобщение результатов исследования, оформление диссертационного материала.

Первый этап работы был опубликован в выпускной бакалаврской работе и в материалах конференции, проводимой НГПУ 2014г., Основной и предварительные результаты второго этапа были отмечены победой в конкурсе именных стипендий и приняты к печати в журнале перечня ВАК "психологическая наука и образование.

**Теоретическое значение** работы связано с изучением механизма формирования учебной мотивации и построением структуры учебных мотивов, а практическое значение в том, что вскрытый механизм формирования учебных мотивов может быть применен в организации учебной деятельности, в методиках формирования предметных и метапредметных результатов.

Спектр мотивов в конкретной ситуации может быть весьма разнообразен и динамичен, в зависимости от источников их формирования. Это могут быть мотивы, актуализированные межличностными отношениями, желание понравиться учителю и т.д. В своей работе мы постараемся указать

только те мотивы для сгруппированной системы учебных действий, которые являются учебными, продуктивными в данной деятельности.

**Результат:** в результате нашей работы исследованы действия механизма формирования мотивов деятельности А.Н. Леонтьева [12] на полной системе учебных действий [6], построена динамическая система учебных мотивов и найдены компоненты учебной деятельности, связанные с поисковой деятельностью, моделированием, созданием теории метода и определением границ метода. На основе решения нестандартных и неопределенных задач разработан метод практического исследования динамики учебных мотивов в виде процедуры индивидуального собеседования с каждым ребенком.

**Положения, выносимые на защиту:**

Мотивационная основа учебной деятельности формируется внутри учебной деятельности через учебные действия принятия учебной задачи от учителя и самостоятельной постановке задачи

Механизм формирования учебной мотивации, связанной с содержанием учения, заключён в процессе сдвига мотива на цель

С каждым учебным действием связаны два типа учебных мотивов. Одни лежат в основе учебных действий, другие – формируются этим учебным действием.

# **1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **1.1 Анализ структурных элементов учебной деятельности**

Согласно Д.Б. Эльконину «Учебная деятельность - это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть мотивы приобретения общих способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у школьников, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [21]

Освоение этой новой деятельности происходит постепенно. Первым этапом ребёнку предстоит освоить свою новую социальную роль. Следующим этапом становится освоение содержания учения. Развитие каждой потребности состоит из двух этапов: до встречи с предметом, удовлетворяющем её и после. В соответствии с этим и сама деятельность разделяется на поисковую, когда исследуемый предмет не явлен и деятельность по целеполаганию, направленную на исследование обнаруженного предмета. Главной задачей педагога становится структурирование личностного знания, смысловое проектирование необходимых способов деятельности.

Результатом должно стать формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру с такими компонентами, как учебные действия (по В.В.Давыдову) [6]:

1. Принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи – как наличие мотива.
2. Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта.



3. Моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах.

4. Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде».

5. Построение системы частных задач, решаемых общим способом.

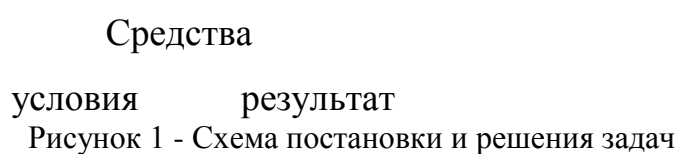
6. Контроль (самоконтроль) за выполнением предыдущих действий, а так же выделение школьником этапов работы.

7. Оценка (самооценка) усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи и мера усвоения поэтапно.

А так же компонентами внутренней структуры, которые определяются тем, что являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности.

Учебная деятельность складывается из выполнения детьми учебных действий при решении учебной задачи. Задача выступает основополагающим элементом в учебной деятельности. На начальных этапах она предлагается учителем, поскольку школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. Впоследствии, по мере овладения деятельностью, учебная задача ставится самим учеником. Одним из условий, стимулирующих активность школьников в овладении учебным материалом и формировании познавательных мотивов, является создание на уроках проблемных ситуаций. В проблемных ситуациях определяются границы между знанием и незнанием. Они возникают тогда, когда для их решения у учащихся не хватает наличных знаний или способов деятельности. Создание проблемной ситуации на уроке возбуждает у учащихся потребность в решении возникшей проблемы, активизирует их учебную деятельность и процесс мышления.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, которую и требуется найти, используя имеющиеся знания и средства решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения. Так же, учебная задача выступает и как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А.Н. Леонтьеву, задача - это цель, данная в определенных условиях. Это принято представлять в виде схемы:



Из этой схемы - результат - средство анализа, а основание мотива – средства решения.

«Работа учащихся носит теоретический характер и вводит их, тем самым, в лабораторию научной мысли и в тоже время, приносит им радость научного познания, эмоционального удовлетворения от преодоления всех трудностей» [21, с.23].

Потребностью учебной деятельности является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области (это знания отражаются законом происхождения, становлением и развитием предметности).

Мотивы учебной деятельности, в деятельностном подходе, определяются как цель (предмет). Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется действие, т.е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека.

Именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям - смысл. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива (А.Н.Леонтьев) [13].

Последнюю версию определения мы примем за опорную, но, иногда будем обращаться и к другим, потому что учебная деятельность является полимотивированной, и мотивы имеют разные источники, в связи, с чем может наблюдаться недостаточность одного определения.

Потребности - являются источником активности и её движущей силой. Вначале потребность возникает как чисто энергетический импульс, нагнетающий напряжение и побуждающий к поисковой деятельности. Когда чётко обнаруживается предмет потребности, она приобретает статус мотива. В этой связи мотив учения может быть определён и как опредмеченная потребность - активность обучаемого, направленная на предмет обучения [14].

Рассматривая учебную деятельность нужно разграничить понятия деятельность и действие. Леонтьев А.Н. пишет, что деятельностью называют не всякий процесс. Этим термином обозначаются только такие процессы, которые осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Он называет деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. мотив. Другая важная психологическая особенность деятельности состоит в том, что с деятельностью специфически связаны психические переживания – эмоции и чувства. От деятельности необходимо отличать процессы, называемые нами действиями. «Действие – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом, а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. Существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [15].

## **1.2 Мотивы в учебной деятельности**

Мотивирование составляет сердцевину и основу управления учебной деятельностью ребенка. Эффективность управления в большой степени зависит от того, насколько успешно осуществляется процесс мотивирования. В зависимости от того, что преследует мотивирование, какие задачи оно решает, можно выделить два основных типа мотивирования. Первый тип состоит в том, что путем внешних воздействий на ребенка вызываются к действию определенные мотивы, которые побуждают младшего школьника совершать действия; второй тип мотивирования своей основной задачей имеет формирование определенной мотивационной структуры ребенка младшего школьного возраста.

А.К.Маркова подчеркивает иерархичность мотивации. Лукьянова И.И. мотивацию учения рассматривает как систему потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждения к учению, позволяют активно стремиться к пониманию общих знаний, к овладению учебно-познавательными (а в будущем - профессиональными) умениями.

М.В. Матюхиной исследовала мотивы учения младших школьников. [16, с.100], Результатом стало, что их мотивационная сфера имеет сложную систему, охарактеризованную автором по двум линиям:

1.Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с результатом и процессом:

- мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действия, проникнуть в суть явлений).
- мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребностью думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач; ребенка увлекает сам процесс решения задач, а не его результаты).

2. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

- широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствование (получить развитие в результате учения).
- узколичностные мотивы: мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки); престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).
- отрицательные мотивы (избегать неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Преобладающие мотивы зависят от источника мотивации, которые разделяют на внешние и внутренние:

К *внутренним источникам* учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям). Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности. (Внутренние – потребности).

*Внешние источники* учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности (это нормы, а вообще внешний мир является внешним источником) образы, предметы внешнего мира. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как

к норме жизнедеятельности, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Так же необходимы специально созданные условия окружающей среды (наличие школы и пр.) (Внешние – учебные задачи, вопросы познания мира и представляемые идеальные образы этого мира в сознании человека) [19].

Необходимо, чтобы сам ученик захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения – внешнему нажиму, а мотивам учения – внутренним побудительным силам. Внутренние мотивы порождаются самой деятельностью, а внешние возникают в ходе обмена действиями. В процессе деятельности происходит трансформация, преобразование объекта цели в потребности.

Исследования формирования мотивации продуктивно проводились к под руководством А.К. Марковой. Основная задача исследований состояла в «поиске подходов к обоснованию возможностей управления мотивацией» [16,с.49]. В центре внимания находились условия формирования учебно-познавательных мотивов, которые рассматриваются как предпочтительная ориентация школьника на овладение способами действия. А.К. Маркова выделяет следующие показатели таких мотивов: «а) умение активно работать с материалом, различным способом преобразовывать его, вычленять способ работы; б) желание возвратиться к анализу способа работы даже в том случае, если этого не требует учитель, и даже после получения правильного результата; в) умение сопоставить несколько возможных способов получения одного результата; г) умение ориентироваться на способ даже в том случае, если желание более быстро получить результат отвлекает от анализа способа работы».

Теоретическое изучение проблемы формирования учебной мотивации было ещё в работе А.Н. Леонтьева «Психологические вопросы сознательности учения». «...То, как думает, как чувствует человек и к чему

он стремится, кажется нам зависящим от того, каковы его мышление, его чувства и стремление. Но ведь мыслит не мышление, чувствуют не чувства...мыслит, чувствует, и стремиться человек... Значит, главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы у него воспитываем. Продолжая эту мысль дальше, А.Н. Леонтьев пишет: «...чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося» [15, с.237].

Развитие каждой потребности состоит из двух этапов: до встречи с предметом, удовлетворяющем её и после. В соответствии с этим и сама деятельность разделяется на поисковую, когда исследуемый предмет не явлен и деятельность по целеполаганию, направленную на исследование обнаруженного предмета.

В условиях общественной жизни, тем более учебной деятельности, нет возможности непосредственно получить требуемый мотивом предмет - его необходимо произвести. Этот предмет становится целью действия. При поиске и опробовании цели определяется задача, в которой производится требуемый предмет. Для решения задачи необходимо найти и опробовать соответствующее действие, которое затем нужно реально произвести, контролируя его выполнение волей, выраженной вниманием. (Репкин В.В.)

Формирование подлинных мотивов учения есть формирование подлинного сознательного учения, поскольку именно они придают смысл. Не всё, что содержится в учебном материале, осознаётся учащимися. Осознанной частью этого материала может быть лишь то, что выставлено в качестве цели (или предмета) учебной деятельности. Учебный процесс психологически грамотно строится тогда, когда подлежащее осознанию детьми часть его материала представляет собой непосредственно цель или предмет учебных действий. «Первым следствием иерархии мотивов возникает произвольность действий и психологических процессов (например, произвольность памяти)»[12].

Одним из важнейших условий формирования мотивации, по мнению ряда авторов, является целеобразование, поскольку цель обладает большой мотивационной силой. Мотивационные явления, как и все психические явления, есть отражение действительности, мотивы порождаются в деятельности, а не вне ее, они есть отражение той деятельности, в которой развивается ребенок. Деятельность – процесс, имеющий начало, этапы, конец. Деятельность определяется целью. «Цель – заранее мыслимый результат деятельности, образ, модель будущего продукта. Цель определяет, организует деятельность» [21]. «Мотивы, даже самые положительные и разнообразные, создают лишь потенциальную возможность развития ученика, поскольку реализация мотивов зависит от процессов целеполагания, т.е. умения школьников ставить цели и достигать их в обучении»[16, с.21]. «...Человеческая деятельность, - пишет А.Н. Леонтьев, - является созидательной, продуктивной. Иначе говоря, она воплощается в некотором продукте. А для этого он должен быть субъектно представлен, должен быть осознан как цель» [13,с.7].

Предшествованием деятельности, каждого действия, является то, что человек имеет некоторый образ результата, который должен получиться в итоге. В соответствии с этим представлением человек выстраивает и контролирует свою деятельность.

Так мы можем проследить некоторую динамику познавательной потребности:

Любознательность      потребность в теоретических знаниях      потребность в учебной деятельности (мотив определяется в действиях и конкретизирует их)

Для ребенка общим мотивом его учебной деятельности будет стремление к учению, как к новому виду деятельности, позволяющий гораздо больше, чем игра, для удовлетворения познавательной потребности. И в этом заключается для ребенка смысл учения [12].

Когда для ребенка начинают открываться смыслы учения, то он способен сознательно подходить к процессу учения, у него начинается



развиваться такое новообразование как самоконтроль. Самоконтроль понимается как произвольность поведения.

Сформированность самоконтроля определяется тем, что ребенок может осмысленно принимать решения и понимает, когда он готов что-то делать, а когда нет. Речь идет об инициативе в принятии решения.

Самостоятельность в осуществлении действий по решению учебной задачи может быть рассмотрена как некоторый общий показатель учебной мотивации. При постановке самостоятельного учебного действия, учитель передаёт общие смыслы, что определяет мотивы учебных действий.

В системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова знания не даются в готовом виде, а постепенно раскрываются учениками в ходе их совместной деятельности с учителем. «В этом процессе первостепенную роль играет самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика. Учитель обращает внимание учеников на внутренние, существенные признаки в изучаемых явлениях. Ученики, в конечном итоге, научившись выделять внутренние свойства предметов, приобретают способность к формированию научных понятий, что и является целью развивающего обучения...» [16]

В деятельности должны присутствовать рефлексивные остановки – действие контроля и оценки – что обеспечивает переходы между действиями и сдвига мотива на цель, т.е. обеспечивают динамику. В исследовании важно фиксировать их, пока действие не закончено. Это позволит пронаблюдать действие смены мотивов.

Образ результата и предыдущий опыт поисковых деятельностей определяет новую деятельность, как поиск средств решения задач (цель). Мотив этой деятельности определяется образом результата и представлениями о средствах (известных способах) поисковых действий.

В процессе поиска и обнаружения новых средств возникает (ставится учеником самостоятельно или с помощью учителя) задача их предъявления и оформления. Происходит сдвиг мотива на цель и возникает новая

деятельность - моделирование. В результате не только решается исходная задача, но и строится модель как средство ее решения.

Таким образом, динамика задач от результата к поиску новых средств, их знаковому оформлению – моделированию связана с динамикой учебных мотивов, что и определяет структурную связь учебных действий и мотивов. Именно для этого необходимо, что каждое учебное действие начиналось и заканчивалось задачей.

Чтобы самоконтроль и самооценка возникали в учебной деятельности, необходимо, чтобы у ребенка уже была сформирована познавательная потребность. Она начинает возникать ещё в предыдущей - игровой.

Леонтьев пишет в своей работе, что на примере изучения игры видно, как выстраивается соподчинение мотивов: «что мотивы, прежде побуждавшие деятельность, могут вступать в подчинение более высоким мотивам и становиться лишь побудителями частных действий, как бы дополнительно поддерживающими их выполнение. С другой стороны, может происходить и обратный процесс: мотивы частных действий становятся, соответственно трансформируясь, побудителями деятельности в целом. Так рождаются новые типы мотивации деятельности, выражающие ее дальнейшее развитие»[14]. Такова внутренняя динамика развития мотивов, однако, и воспитание оказывает на этот процесс существенное влияние.

В учебной деятельности, изначально, мотивом этого действия становится «отношенческая» оценка классного коллектива - оценке истинности, в т.ч. внешней оценке, исходящей от учителя и одноклассников, образец действия учителя. В дальнейшем, эти мотивы развиваются, переходя в мотивы второго рода, усложняя действие. Теперь оно направлено уже на определение собственного отношения к результату в ходе выполнения предыдущих учебных действий наличие готового образа исследуемого объекта и его образца (сличение полученного продукта с имеющимся образом) – «идеальная форма способа». Его источником становится

рефлексивный разрыв, который возникает из-за различий с предполагаемым и реальным продуктом деятельности.

Так, через выполнение этих учебных действий, у ребенка возникает потребность в учебной деятельности. Действия усложняются, сменяя друг друга, и внутри каждого из них возникают новые основания. От элементарных ориентиров, предоставляемых учителем, до самостоятельно найденных для анализа изучаемого явления. Таким образом, и видна эта динамика в действии и в его мотивах. А поскольку мотивация рождается в деятельности, то очень важно придать целям, стоящим перед учащимися в учебной деятельности, самостоятельное значение, в результате чего цель приобретет собственную побудительную силу и превратится в мотив-цель

Механизм будет работать при соблюдении следующих условий:

- Наличие двух из трёх компонентов в учебной задаче
- Самостоятельная постановка учебной задачи, через выполнение действия по образцу (собственный опыт, либо учителя)
- Предыдущий опыт успешной деятельности
- Рефлексивные остановки в каждом учебном действии

### **1.3 Структура связи познавательных мотивов и системы учебных действий**

Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

«Направленность на содержание учебного предмета, говорит о наличии познавательных мотивов, которые порождаются самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний. Направленность на другого человека в ходе учения — о социальных мотивах. Они лежат, как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с результатами учения». (Маркова А.К.)

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты [16].

Д.Б.Эльконин называет их «учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности - как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей» [21].

Вначале потребность может охватывать широкий круг предметов, не фокусируясь на каком-то конкретном. Поиск и опробование конкретных предметов, соответствующих потребности, приводит к возникновению мотивов деятельности. В условиях общественной жизни, тем более учебной деятельности, нет возможности непосредственно получить требуемый мотивом предмет - его необходимо произвести. Этот предмет становится целью действия. При поиске и опробовании цели определяется задача, в которой производится требуемый предмет. Для решения задачи необходимо найти и опробовать соответствующее действие, которое затем нужно реально произвести, контролируя его выполнение волей, выраженной во внимании.

Предшествованием деятельности, каждого действия, является то, что человек имеет некоторый образ результата, который должен получиться в итоге. В соответствии с этим представлением человек выстраивает и контролирует свою деятельность.

В ситуации, когда известный способ не позволяет решить задачу, но образ результата удерживается, происходит сдвиг мотива на результат, что открывает новую, поисковую деятельность по нахождению средств решения

задачи (достижения результата) в этом определяется динамика учебной деятельности и является механизм формирования учебных мотивов.

Исходные мотивы А.Н. Леонтьев назвал мотивами первого рода («только понимаемые мотивы»), обычно они заданы извне. Другие – мотивами второго рода («реально действующими»), «возникающими внутри деятельности и обеспечивающими дальнейшее выполнение действия» [12, с. 306].

Для доказательства гипотезы необходимо решить две задачи. Первая – в каждом учебном действии понять логику механизма сдвига мотива на цель», т.е. понять, как работают и порождаются новые учебные мотивы, и тогда мы сможем отследить, как порождается учебная деятельность. Вторая задача – на основании решения первой задачи экспериментально доказать данную гипотезу.

Решение первой задачи. Ниже построены модели связи каждого учебного действия и опредмеченных учебных мотивов, демонстрирующие динамику мотивов при переходах между учебными действиями.

1. На первых этапах обучения, учитель показывает, как решаются те или иные задачи, в расчёте на то, что способы, какими он действует и его поведение будет освоено учеником. Принятие учебной задачи начинается с постановки учителем заданий, подобным тем, что он только что прорешал. По замыслу учителя, по схеме (рис.1), и условия задачи, и средства её решения известны, что обеспечивает принятие. На первых этапах обучения, учитель показывает, как решаются те или иные задачи, по тем или иным правилам (законам) в расчёте на то, что правила и способы, какими он действует, само его поведение будут освоены учеником. Принятие учебной задачи начинается с постановки учителем заданий, подобным тем, что он только что продемонстрировал. По замыслу учителя, и условия задачи, и средства её решения известны, что обеспечивает принятие задачи и дальнейшее её решение [1]. В этой ситуации мотив определяется действием педагога. Ребёнок либо полностью копирует их, либо воспроизводит уже

известные ему способы решения. Поэтому можно сказать, учебный мотив решения задачи, в подобной ситуации, связан со способами решения задач, известными ребенку. В данном случае, это можно считать мотивами первого рода. Достижение результата – выражение познавательной потребности. Результат же, в данном случае, будет лишь целью и не иметь силу мотива.

В этой же ситуации появляются исходные мотивы, учебных действий контроля и оценки [6, с. 160, 163]. Исходным содержанием действий контроля и оценки можно считать сравнение с эталоном, с внешним образцом и установления определенного уровня соответствия образцу. Учитель просит ученика решить задачу устно или на доске. Далее он ставит задачу всему классу: «Дети, вы согласны с данным решением Олега?». Исходным мотивом действия контроля, сравнения действия Олега с действием учителя, является усвоенный ребенком образец действия учителя, а полученный результат контроля (сравнения) являются совокупным мотивом оценки. Следующим шагом учитель ставит задачу всем и просит ученика, решившего задачу, предъявить свое решение устно или на доске. А затем снова вопрос: «Дети, вы согласны с данным решением Маши?». Существенным в этой ситуации является то, что помимо образца действия учителя мотивом начинает становиться и собственное решение, и собственный результат. Если результат не совпадает с результатом Маши, то мотивом может выступать, либо свое, либо Машино решение. Такой сдвиг мотива на результат открывает первый шаг деятельности по формированию самостоятельных действий контроля и оценки. Более того, действия контроля и оценки как рефлексивные остановки обеспечивают и переходы между действиями, и сдвиг мотива на цель, т.е. обеспечивают динамику мотивов. Вот как это мы наблюдали на уроке. Девочка решала задачу у доски и, закончив, повернулась к классу. Заметив, что некоторые дети показывают значок несогласия с ее решением, не говоря ни слова, быстро повернулась к доске, нашла свою ошибку, исправила и, получив согласие всех со своим

решением, довольная села на место. Только после этого учитель сказала «молодец» и продолжила урок.

2. Самостоятельная постановка учебной задачи связана с задачей поиска новых средств решения задачи [1]. Мотив первого рода определяется тем, что задача, поставленная учителем, на первый взгляд, решается известным ученику способом. Ученик начинает решать эту задачу (включается в деятельность), и формирует образ будущего результата. Потом, благодаря сформированным исходным действиям контроля и оценки, ученик обнаруживает невозможность достижения результата из-за недостаточности имеющихся средств. Здесь начинает формироваться мотив второго рода. Происходит сдвиг мотива на цель (по А.Н. Леонтьеву). Образ результата и предыдущий опыт успешной деятельности, а позднее и опыт поисковых действий, определяют новую деятельность как поиск средств решения задачи (цель). Мотив этой поисковой деятельности определяется образом результата и представлениями о средствах (известных способах) поисковых действий.

3. В этой деятельности исходная задача преобразуется в задачу поиска и обнаружения новых средств (нового способа) как некоторого «всеобщего отношения изучаемого объекта» [6, с. 159]. Происходит сдвиг мотива с образа результата исходной задачи на образ преобразованных условий задачи, тем самым, на постановку и решение новой задачи. «Важно отметить, что речь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, ориентированном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения» [6, с. 161]. Деятельность, которая при этом возникает, может быть охарактеризована высказыванием В.В. Давыдова: «Поиск такого отношения и есть содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия». [6, с. 161]. И это важный компонент учебной деятельности.

4. В процессе поиска, обнаружения и использования новых средств возникает (ставится учеником самостоятельно или с помощью учителя) задача их выделения, предъявления и оформления (Учитель это делает с помощью трех вопросов: «Покажи на доске что делал? Как делал (решал)? Почему так делал?»). В этом случае мотивом первого рода можно считать обнаруженное средство (способ, отношение), оно позволяет решить конкретную задачу (см., например, п. 1). Но задача перевода способа решения в текст, приводит к тому, что происходит сдвиг мотива – обнаруженного средства на результат, на построение знака этого средства, так возникает новая деятельность – моделирование. В результате не только решается исходная задача, но и строится модель средства (способа) ее решения. Принципиально важно, что эта деятельность, с одной стороны, обеспечивается действиями контроля и оценки, мотивами которых выступают сначала собственные решения и слова, а затем общий знак (модель) открытого способа, а с другой стороны, создаваемый знак вместе со своим значением начинают брать на себя функцию средства (мотива) контроля и оценки. Именно, появление знака наполняет действия контроля и оценки тем содержанием, которое предписывает им В.В. Давыдов [6, с. 163].

5. Учебное действие преобразование модели отношения для изучения его свойств «в чистом виде» призвано вскрыть и изучить возможности открытого способа. «Преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения без его «затемнения привходящими обстоятельствами» [6, с. 162] . Для такого преобразования в арсенале учителя имеются задачи, сформулированные на языке модели в общем виде. Поиск средств решения таких задач приводит к постановке задач анализа свойств модели, а задачи обоснования решения приводят к построению обобщений, правил и законов. Поскольку образ результата и представления о средствах поисковых действий как мотив ребенком усвоены (см. п. 2), то можно считать в этой ситуации свойства модели и их анализ мотивами первого рода, а правила и



обобщения, оформленные на языке модели, мотивами второго рода. Образно возникающую деятельность можно назвать созданием теории данного метода (способа, модели), созданием «содержательного обобщения» [6, с. 153].

6. Основная задача учебного действия построение системы частных задач, решаемых общим способом, - не только применение открытого способа для решения практических задач, но и определение (построение) границ открытого способа, установление пределов его применимости. Для этого у учителя есть два типа частных задач. Задачи, решаемые данным открытым и оформленным методом, и задачи, не решаемые этим методом. В первом случае происходит поиск способов применения данного метода. Во втором случае происходит сдвиг мотива с метода применения на доказательство нерешаемости задачи. Так возникает деятельность по установлению границ применимости метода.

В двух последних учебных действиях окончательно выкристаллизовываются действия контроля и оценки. Происходит сдвиг мотива контроля со знаков и формул на полноту используемых средств и получаемых результатов. А мотив оценки отдельных результатов сдвигается на мотив оценки деятельности в целом [6, с. 163].

В общей системе учебных действий необходимо отдельно пояснить такие учебные действия, как контроль и оценка. Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в деятельности. Функция контроля и оценки состоит в том, чтобы ребенок изменялся как субъект учебной деятельности, он должен научиться определять границу своего знания и незнания. Как писал об этом в своих работах Репкин: «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения». В ключе нашего

исследования, мы видим функцию контроля и оценки в основе обеспечения других учебных действий, выполнения смыслообразования.

Из исследования Ю.А. Полуяновой и Т.А. Матис известно, что первоначально, действие контроля зарождается на основе сформированного действия оценки на том этапе, когда результат учения соотносится с осваиваемым общим способом. [17] В истоке зарождения лежит рефлексивная остановка, вызванная выполнением действия и соотношения полученного результата или своих действий, с образцом, заданным учителем. Причём контроль изначально возникает промежуточного результата и лишь затем пооперационный.

Контроль предполагает три звена: 1) модель, образ требуемого, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией [19].

Самоконтроль понимается как произвольность поведения. Начинает возникать ещё в период дошкольного детства в коллективной ролевой игре. «Для того чтобы поведение сознательно регулировалось, человек должен хотеть что-то сделать или понимать, для чего это ему нужно. Ученик выполняет требования учителя, если им движут познавательные или социальные мотивы учения. Если же мотивы учения не сформированы, то ребенок сознательно не контролирует свои действия» [13].

Так завершается построение теоретического обобщения как диалектики содержательного обобщения и восхождения от абстрактного к конкретному [6, с. 153, 154].

Таким образом, динамика мотивов позволяет выделить основные деятельностные компоненты учебной деятельности: поиск метода, моделирование метода, построение теории метода, установление границ метода. Это позволяет еще раз говорить о научно-исследовательской деятельности как источнике учебной деятельности, где, как писал Э.В.

Ильенков, «в сжатой, сокращенной форме» воспроизводится «действительный исторический процесс рождения и развития ... знаний» [14, с. 152].

## **2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ И ИХ СВЯЗЬ С СИСТЕМОЙ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

### **2.1 Программа эмпирического исследования**

Решение второй задачи. Исследователи выделяют такие свойства деятельности, как целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер. Установлено, что основным источником учебного мотива является, главным образом, процесс сосредоточенной, углубленной деятельности, направленной на решение учебной задачи, являющейся обязательным компонентом учебной деятельности [2]. Это легло в основу определения критериев нашей диагностики.

В основе метода практического исследования связи учебных мотивов и учебных действий мы положили процедуру оценки индивидуальной способности ребенка действовать в неопределенной ситуации и процедуру оценки индивидуальной способности рефлексивно относиться к собственным действиям, - понимать, оформлять в знаке, преобразовывать свои действия в коммуникации с другими.

А. З. Зак отмечает, что «показателем познавательной мотивации выступает содержание обобщения задач после их успешного решения» [21]. Главное явление мотивов – обобщенный способ решения.

В качестве контрольно измерительных материалов мы выбрали неопределенные задачи.

Существенной особенностью неопределенных задач является то, что для решения каждой из них учащийся сначала должен доопределить (преобразовать) условие задачи и создать модель условий доопределения задачи. Эти задачи при этом могут иметь решение, а могут и не иметь в них - сколько доопределений, столько и способов решения. Главное заключается в том, что модель условия начинает выступать условием (причиной)

возникновения модельных средств решения задачи. Работа над решением таких задач ставит ребенка в ситуацию выбора стратегии решения, заставляет апробировать различные способы работы, что может служить показателем особенностей его личности как ученика – его самооценки, рефлексивности и мотивации в учебном процессе. Основанием для таких предположений послужили работы А.Н.Леонтьева, где исследуются основания поисковой деятельности [13], и статья С.В. Зайцева о действии выбора [10]. Таким образом, в качестве основных критериев наблюдения и анализа поведения учащихся были определены:

1. результативность
2. инициативность
3. рефлексивная самостоятельность
4. обращение к средствам

В данном случае, самостоятельность следует соотносить с принятием или непринятием на себя заданных извне задач, возникновение собственных учебных целей (подразумевается, что ребенок сам выбирает или строит средства решения задачи, принимает решение о своём действии (делать так, а не иначе), определяет границы применимости способа и отвечает за последствия).

Так же, самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в т. ч. требующих принятия нестандартных решений.

Инициативность – способность личности к самостоятельным начинаниям, инициативе, активности, предприимчивости. Инициатива выражается в добровольной деятельности, в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения.

Важным аспектом исследования является переход от неопределенной задачи к решению связанных с ней коммуникативных задач, когда ребенок по поводу решения задачи должен ответить на вопросы: «Что ты делал?»,

«Как ты делал?», «Почему ты так делал?». Это позволяет выявлять основания, мотивы, цели и результаты решения основной задачи. Результаты вносились в табл.1- решение задачи и 2 – решение рефлексивной задачи.

Следующим важным ходом исследования является возвращение к решению исходной основной задачи (по инициативе ребенка или с помощью учителя). Такой ход позволяет исследовать мотивы и связи действий контроля и оценки.

За основу была взята диагностика теоретического мышления и его компонентов [3] и схема структуры учебной деятельности соответствии с общепсихологической теорией деятельности:

1. потребность - учебная задача
2. мотивы учебной деятельности - учебные действия и операции.

Дети демонстрировали работу этой схемы, и наша задача была выявить тот предмет, на который направлены действия ребенка, соотнести с предполагаемыми мотивами, тем самым проверить выдвинутую гипотезу, что механизм формирования учебной мотивации определяется тем, что мотив обеспечивающий выполнение учебных действий в них же и формируется. Решение неопределённых задач каждый раз требует доопределение условий, поиск средств решения и выбор ответа. Диагностика мотивов определяется по ответам, предъявляемыми детьми, и при переходе к коммуникации, основаниях доопределения задач, выполнения учебных действий. Сам способ доопределения есть показатель сдвига мотива на цель, таким образом, мы можем пронаблюдать работу механизма. Результаты фиксировались по критериям в таблицы (табл.3) и на их основании выводились общие, на определение предмета действий, в сводную табл.4 протокола исследования.

Для каждого класса предъявлялся свой набор задач. Задачи для диагностики подбирались в соответствии с предъявляемыми критериями наблюдения:

- Диагностика определяющей рефлексии по поводу предмета.

## 1. Задачи на «включенность» в ситуацию.

Необходимым условием в них является то, что ребенок сам «включен» в ситуацию задачи (является ее действующим лицом). Такие задачи позволяют судить о способности учащегося «выйти» из ситуации и посмотреть на себя со стороны – что является основой любого рефлексивного действия. Приведем пример: *Представь, ты и мама сели обедать. У мамы в тарелке 12 пельменей, а у тебя 10. Кто из вас быстрее пообедает?* Если ученик дает однозначный ответ в пользу себя или мамы, то он «включился» в ситуацию задачи и не может представить какие-либо условия, позволяющие дать ответ, сказать, кто быстрее пообедает нельзя.

## 2. Задачи, имеющие не одно решение:

### 2.1. Задачи с недостаточными данными;

### 2.2. Задачи с несоответствующими условиями.

Задачи блока 2 относятся к задачам на включенность из блока 1.

При обработке результатов задачи 2.1 были разделены на три блока по степени трудности:

А. Задачи с явной недостаточностью данных;

Б. Задачи с несравнимыми без дополнительных данных объектами;

В. Сюжетные задачи.

Приведем примеры этих задач:

Задача блока 2.1.А: *Представь, что твой друг угостил тебя 5-ю конфетами. У него осталось еще сколько-то конфет. Можно ли сказать, у кого конфет сейчас больше – у тебя или твоего друга?* Если ребенок отвечает, что этого нельзя сказать, потому что не знаем, сколько у него осталось, то можно считать, что диагностируемая способность у ребенка в наличии.

Задача блока 2.1.Б: *Мальчик и девочка собирали ягоду. Мальчик собрал 2 ведра, а девочка 3 корзинки. Можно ли сказать, кто собрал больше ягоды?* Если ребенок отвечает, что мы не знаем размеры ведра и корзинки, то диагностируемая способность проявлена.

Задачи блока 2.1.В: *Один мальчик из 1-го класса ездит в школу на машине с отцом, а его соседка по парте ездит на автобусе. Можно ли сказать, кто из них первым добирается до школы?* Задачи данного типа оказались для учащихся наиболее трудными. Возможно большинство детей увлекает само действие, сюжет задачи и ребенок оказывается в ситуации неприятия задачи.

Задачи 2.2. содержат в себе несоответствующие условия, например: *Мама купила детям 2 мороженных. Девочка съела 1, а ее брат 2. Можно ли сказать кто съел больше?* Предполагается, что если ребенок способен осознанно, критически отнестись к задаче, то он укажет на это противоречие – в сумме получается что съели 3 мороженных, а мама купила только 2.

3. Задачи, имеющие одно решение:

3.1. обычные задачи;

3.2. с излишними условиями.

Задачи 3.1. являются обычными, с единственным ответом. Они включаются в диагностику, чтобы у диагностируемых не сложился стереотип, что все задачи не решаемы, либо имеют несколько равнозначных ответов.

Задачи 3.2. содержат излишние условия, в них учащиеся должны отметить «ненужность» каких либо условий. Например: *Мальчики ловили рыбу. Андрей за 2 часа поймал 15 штук, а его друг за 1 час поймал 12 штук. Кто поймал больше рыбы?*

- Диагностика определяющей рефлексии по поводу средств решения [3]

Оценивается, использовал ли ученик при решении задач дополнительные средства решения – схемы, модели. По модели можно провести анализ рефлексии о способе моделирования. Анализ дает основания понимать о зоне ближайшего развития ребенка. Схемы и ответы дают основания сделать вывод о том, какую задачу ребенок поставил для себя. Какие отношения выделил, замоделировал, отражают ли они все заложенные

в задаче отношения. По модели можно провести анализ рефлексии о способе моделирования: насколько хорошо ребенок работает с моделью, насколько знак функционален для ребенка. Таким образом, действие уже живет в знаке и знак адекватно понимается. При этом важно, какое действие знак организует. Этот ход является рефлексивным по отношению к первому.

*Описание диагностической процедуры.* Диагностика проводилась индивидуально. В исследовании приняли участие 215 учеников 1-4 классов прогимназии №131. Ребёнку предъявлялся бланк с 5 задачами, из них - три - по типам, описанных выше, две на известный способ – одна из них на известный способ, вторая – частная. Задачи решались самостоятельно, предоставлялся выбор решать устно или письменно. После, решение каждой задачи обсуждалось, и дети могли пересмотреть полученный результат и изменить его. Если ребёнок испытывал затруднение при решении и задавал вопросы, то диагност просто фиксировал это и задавал дополнительные вопросы: в чём ты видишь сложность? Чего не хватает для решения?

Первым шагом мы проверяли наличие исходного мотива в виде известного детям способа для решения определенных задач, то есть задач, имеющих единственное решение. Этот мотив лежит в основе учебного действия принятия учебной задачи. Дети показали следующие результаты:

- 1-е классы: 30 человек из 53, - 56,6%
- 2-е классы: 46 человек из 50, - 92%
- 3-е классы: 41 человек из 50, - 82%
- 4-е классы: 50 человек из 50, - 100 %

Следующим шагом при решении ребенком неопределенной задачи мы проверяли сдвиг исходного мотива принятия задачи сначала на результат, достижение которого требует открытия новых средств, а затем сдвиг мотива на условие задачи с целью ее доопределения. Эти два мотива лежат в основе учебного действия «преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта» [6, с. 159].

- Здесь были получены следующие результаты:
- 1 класс - 18 человек - 34%
  - 2 класс – 27 человек – 51%



3 класс – 36 человек – 72%

4 класс – 46 человек – 92%

Третьим шагом мы переходим к решению коммуникативных задач как основному средству на оформление и предъявление способов решения. Основным средством для оформления и предъявления выступают знаковые средства (от слов до моделей). Способность ребенка описывать свои действия определяет исходный мотив, а мотивами второго рода выступают знаки и модели.

Статистика использования их детьми следующая:

1 класс - 23 человек - 43, 4%

2 класс – 31 человек– 60, 8 %

3 класс - 33 человек - 66%

4 класс – 44 человек – 88%

Последний шаг связан с возвращением к решению исходной неопределенной задачи. Основное задание для ученика выглядит так: «Посмотри еще раз на задачу. Все ли сделано для решения и полностью ли решена задача?». Здесь мы, прежде всего, смотрим мотивы, связанные с действиями контроля и оценки. При доказательстве полноты используемых средств и правильного (окончательного) решения задачи в действиях, в словах и в записях ученика мы можем наблюдать всю динамику мотивов учебных действий контроля и оценки (см. выше п. 5 и п.6).

## **2.2 Результат исследования учащихся**

Относительно учебных действий наблюдение велось следующим образом:

При принятии учебной задачи, по заданным критериям, мы смотрим какие, средства использовал ребенок. Мы можем сделать вывод, что подтверждаем, что использование известных средств решение было мотивом. Аргументация показывает, что ребенок действительно использовал известный способ для решения задачи, а не выдумывал его заново. Самостоятельная постановка.

Использование известного способа для решения этой задачи, открытие нового способа через практическое действие. Смотрим обнаружение способа, на основании смыслов. Мотивом является образ результата.

По аргументации мы смотрим – действительно ли была поставлена собственная задача и открыт способ.

Моделирование.

Условием решения являются два типа действия – преобразование модели, и открытие, либо преобразование способа.

Мотив – образ результата, поиск средства. Образ изменённого условия

Построение системы частных задач

Речь идёт о применении знаний в решении практических задач. Любая частная задача, описанная как некоторая проблемная (житейская ситуация может быть рассмотренная как неопределённая задача, так как требует моделирования, пост задачи на модельном языке, решение её в модели и интерпретация).

Контроль и оценка

Это разрыв реального и идеального (образ результата, соответствие, умение сравнить). Важно, что эти действия обеспечивает переходы между действиями и мотивами. Они фиксируются при решении коммуникативной задачи, после которой ребёнок может вернуться к началу решения.

В ходе диагностики, нами было выделено несколько вариантов поведения детей, при решении задачи – обнаружение способа (ребенок доопределил задачу, нашёл все возможные варианты решения), смог определить нехватку средств решения (применил известный ему способ, понял, что он тут не работает и остановился на этом) или же формальное получения ответа (решает неопределённые задачи, как обычные математические).

Стратегия поведения - определение границ знания-незнания - выявлялись по тому, что ребенок брался решать задачу известным способом (ситуация успеха), обнаруживал, что известный способ не работает

(«остановка» в выполнении задания – признак того, что дети ставят свою задачу) и в ситуации разрыва самостоятельно искал способ решения, тем самым переходя к следующей деятельности – доопределения. Когда задача доопределяется, она становится либо решаемая известным способом, либо требует поиска средств решения. В данном случае оценивался полученный результат, использованные универсальные учебные действия и самостоятельность их выполнения, либо отказ от деятельности. Данные фиксировались в табл. 1. Тем самым мы выявляли, на преобразования какого предмета была направлена деятельность, с какой целью совершались их действия.

Если действие было выполнено, то дети его обсуждают. Предъявления средства решения задачи является мотивом коммуникации. Основным средством для оформления и предъявления выступают знаковые средства (от слов до моделей). Способность ребенка описывать свои действия определяет исходный мотив, а мотивами второго рода выступают знаки и модели. Коммуникация позволяет понять основания для выбранного способа действия и совместно преобразовать его, тем самым целью может стать организация совместного действия для получения дополнительных средств решения, например, нового образца действия [23]. При решении коммуникативной задачи ученики проявляли так же различные варианты поведения: 1) Могут объяснить, с чем связаны их трудности, целенаправленно определяют средства и способы решения задачи. Активно пользуются помощниками при необходимости, а также задают содержательные вопросы. 2) Дети не всегда могут определить свои затруднения (обычно отвечают: «Надо потренироваться», «мы не изучали»), к помощникам не обращаются. К диагносту обращаются редко и то, как правило, за проверкой. 3) Обращения к диагносту редкие. Обычно только с просьбой проверить. В ситуации затруднения редко обращаются к помощникам. Говорят, что не все получается, но определить, с чем связана их трудность не могут, либо затруднений не видят и решают

недоопределённые задачи как обычные математические. Таким образом, было продемонстрировано, как определялось и организовывалось индивидуальное действие ребёнка.

Итак, относительно совокупности заданных критериев – действует ли ребёнок целенаправленно, ответственно, выполняя организацию собственного действия, можно сказать каким образом и в каком действии проявляется тот или иной учебный мотив, каким образом он преобразовывает действие и переходит из одного рода в другой и их динамику в учебной деятельности в целом.

Можно составить представление, в чём опредмечивается познавательная потребность по классам:

В первом классе, решение подобных задач, обусловлено общей потребностью в учебной деятельности, а учебные действия, по образцу действий учителя, осуществляются ради достижения определенной осознаваемой цели. При решении, часто, опирается на личный опыт.

Во втором-третьем классе, некоторые учебные действия становятся формальными (не понимают необходимости в их применении, как средстве решения) основным мотивом тут является образец действия учителя. Успешно справляются с задачами на известный способ, но возникают заметные трудности с решением нестандартных. Очень часто показывают трудности выхода за пределы конкретной ситуации и отказ от дальнейших действий.

В четвёртом классе, дети способны полностью включаться в ситуацию, использовать дополнительные средства, такие как модели, для демонстрации своего решения и способа контролирования процесса решения.

**По результатам проведенного исследования сформулируем основные выводы:**

1. Полученные данные говорят о том, что действительно мотивы обеспечивают выполнение учебного действия и в нём же формируются.

2. Разработанная диагностическая процедура и выделенные критерии позволяют определить конкретный мотив, позволяющий удовлетворить познавательную потребность в том или ином конкретном учебном действии, что позволяет рассматривать действие как самостоятельную деятельность, продемонстрирован механизм перехода мотива на цель.

3. Выделяются разные варианты поведения, по уровням сформированности учебных действий, их осознанности, относительно чего можно выстраивать разные стратегии поведения учителей и учеников.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что мы считаем, наша гипотеза нашла свое подтверждение: действительно, становление мотивационной основы учебной деятельности в младшем школьном возрасте проходит, в два этапа: первый - становление учебного действия и формирования содержательных мотивов и собственных смыслов с опорой на учительское действие, как на образец. Второй – учащиеся переносят полученный предыдущий образец на собственное действие, ставят собственные задачи, тем самым обеспечивают переход мотива на цель. Таким образом, работает механизм порождения новых мотивов, а новая поисковая деятельность обеспечивает динамику всей учебной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результатом нашего исследования является описанный механизм формирования динамики мотивов учебной деятельности на всех учебных действиях, построена динамическая система учебных мотивов и найдены компоненты учебной деятельности, связанные с поисковой деятельностью, моделированием, созданием теории метода и определением границ метода. На основе решения нестандартных и неопределенных задач разработан метод практического исследования динамики учебных мотивов в виде процедуры индивидуального собеседования с каждым ребенком. Этот метод позволяет лишь косвенно судить о динамике мотивов, связанных с учебными действиями «преобразование модели отношения для изучения его свойств «в чистом виде» и построение системы частных задач, решаемых общим способом», что открывает перспективу на дальнейшие исследования. Возможно, это будет связано с разработкой средств и методов наблюдения динамики формирования учебных мотивов на самих уроках развивающего обучения.

Базой наших исследований является Красноярская прогимназия №131, на учительских семинарах проходили обсуждения и проверка наших исследований. Можно говорить, что наши разработки о содержании учебных мотивов и структурных элементах учебной деятельности во многом являются обобщением того, что происходит в этой прогимназии и на уроках учителей, и при диагностике и оценке образовательных результатов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Васильев В.Г., Борисова Н.Н., Игошина М.О., Комлева Т.Н., И.Е.Монакова/ Четыре этюда о развивающем обучении./ - М.: Перемены, 2005 «Эврика» №4
2. Васильев В.Г. /Развивающее обучение: основание методики и технологии./восьмая научно-практическая конференция «Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности» КГУ 2002 г. стр 77 – 84
3. Васильев В.Г., Фомичёва М.Л., Бажай Е.П., Третьяк М.В., Педагогическая практика. Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников в системе развивающего обучения Д.Б.Элькониной – В.В. Давыдова/ Учебно-методическое пособие/ - Красноярск: СФУ, 2015
4. Васильев В.Г., Койнова Т.Н./ «Педагогическая позиция»№ 7, 2006, с.11-15
5. Гуружапов В.А. / Педагогическая психология. Учебник для бакалавров/ - М.: Юрайт, 2013 – 493 с.
6. Давыдов В.В./ Теория развивающего обучения/– М.: Интор, 1996. – 542с
7. Давыдов В.В. /Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования/ – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Давыдов. – М., 2006. - С. 224
9. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 07.06.2016)
10. Зайцев С.В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. №5. С. 54-64

11. Курс лекций по педагогической психологии. 5.1 тема концепция учебной деятельности  
[http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/5.html](http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/5.html)
12. Курс лекций по педагогической психологии. 6 тема мотивы учения [http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/6.html](http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html)
13. Леонтьев А.Н./ Проблемы развития психики/– М.: издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959 – 495с
14. Леонтьев А.Н. /Потребности, мотивы, эмоции/ – М.: Издательство МГУ, 1971 – 39 с.
15. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности– М. Просвещение, 1999.- 142 с
16. Леонтьев А.Н. / Деятельность. Сознание. Личность / -М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2004.–352с.
17. Маркова А.К., Т.А. Матис, А.Б. Орлов. /Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / - М.: Просвещение, 1990. - 192 с
18. Подшивалова Е.Л. Учебная деятельность как деятельность по самоизменению [Электронный ресурс]; Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)
19. Пугачёва А.П. Дипломная работа по теме два способа моделирования
20. «Студентам - психологам». Лекция по педагогической психологии. Лекция 4 «Общая характеристика учебной деятельности»  
[http://student.psi911.com/lektor/pedpsi\\_043.htm](http://student.psi911.com/lektor/pedpsi_043.htm)
21. Цукерман Г.А - О поддержке детской инициативы.  
[http://www.studmed.ru/cukerman-ga-o-podderzhke-detskoy-iniciativy\\_51361586ef6.html](http://www.studmed.ru/cukerman-ga-o-podderzhke-detskoy-iniciativy_51361586ef6.html)
22. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с. Режим доступа: [www.ihtik.lib.ru](http://www.ihtik.lib.ru)



23. Рубцов В.В. Основы социально – генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А – Протокол диагностики

ФИО \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

**Таблица 1 - Решение задач с неопределенными данными**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					
	1	2	3	4	5	
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в т.ч. УУД						

**Таблица 2 - Решение рефлексивной задачи**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					
	1	2	3	4	5	
Самостоятельность						
Инициативность						
Правильная аргументация тезисов и выводов						

**Таблица 3 – Динамика изменений**

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в т.ч. УУД						

**Таблица 4 – Направленность действий по решению неопределённой задачи**

Задача	Операция	Средства	Учебное действие	Мотив

Особенности поведения диагностируемого: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_